

volume

28/2

julho/2023

ICH - UFPel

História em revista

revista do núcleo de documentação histórica

Educação e História:

Pensar a educação a partir de uma perspectiva histórica



Hist. Rev. Pelotas Número 28/2 p.1-261 jul. 2023

ISSN 2596-2876





**Obra publicada pela
Universidade Federal
de Pelotas**

Reitora

Isabela Fernandes Andrade

Vice-Reitora

Ursula Rosa da Silva

Chefe do Gabinete da Reitoria

Aline Ribeiro Paliga

Pró-Reitora de Ensino

Maria de Fátima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Eraldo dos Santos Pinheiro

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Rosane Maria dos Santos Brandão

Pró-Reitor Administrativo

Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Paulo Roberto Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Taís Ulrich Fonseca

Editora e Gráfica Universitária - Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: Ana da Rosa Bandeira

Representantes das Ciências Agrárias: Victor Fernando Büttow Roll (TITULAR) e Sandra Mara da Encarnação Fiala Rechsteiner

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: Eder João Lenardão (TITULAR)

Representantes da Área das Ciências Biológicas: Rosângela Ferreira Rodrigues (TITULAR) e Francieli Moro Stefanello

Representantes da Área das Engenharias: Reginaldo da Nóbrega Tavares (TITULAR)

Representantes da Área das Ciências da Saúde: Fernanda Capella Rugno (TITULAR) e Anelise Levay Murari

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: Daniel Lena Marchiori Neto (TITULAR), Eduardo Grala da Cunha e Maria da Graças Pinto de Britto

Representante da Área das Ciências Humanas: Charles Pereira Pennaforte (TITULAR), Lucia Maria Vaz Peres e Pedro Gilberto da Silva Leite Junior

Representantes da Área das Linguagens e Artes: Lúcia Bergamaschi Costa Weymar (TITULAR), Chris de Azevedo Ramil e João Fernando Igansi Nunes

Instituto de Ciências Humanas

Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

Vice-Diretora: Profa. Dra. Andréa Lacerda Bachettini

Núcleo de Documentação História da UFPel – Profa. Beatriz Loner

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas

Prof. Dra. Márcia Janet Espig

Técnico Administrativo:

Paulo Luiz Crizel Koschier

História em Revista – Publicação do Núcleo de Documentação
Histórica – Prof^{fa}. Beatriz Loner

Comissão Editorial:

Prof^a Dra. Lorena Almeida Gill
Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes
Profa. Dra. Eliane Cristina Deckmann Fleck
Profa. Dra. Márcia Janete Espig
Prof. Dr. Jornas Vargas
Paulo Luiz Crizel Koschier

Conselho Editorial:

Profa. Dra. Alexandrine de La Taille-Trétinville U.,
Universidade de los Andes, Santiago, Chile
Profa. Dra. Ana Carolina Carvalho Viotti (UNESP - Marília)
Profa. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFSM)
Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt (UFRGS)
Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos (UFPA)
Prof. Dr. Claudio Henrique de Moraes Batalha (UNICAMP)
Prof. Dr. Deivy Ferreira Carneiro (UFU)
Profa. Dra. Gisele Porto Sanglard (FIOCRUZ)
Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu (Universidade Federal de
Uberlândia)
Profa. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)
Profa. Dra. Joana Maria Pedro (UFSC)
Profa. Dra. Joana Balsa de Pinho, Universidade de Lisboa
Profa. Dra. Karina Ines Ramacciotti,
(UBA/CONICET/Universidad de Quilmes)
Profa. Ms. Larissa Patron Chaves (UFPEl)
Profa. Dra. Maria Antónia Lopes (Universidade de Coimbra)
Prof^a. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)
Profa. Dra. Maria de Deus Beites Manso (Universidade de
Évora)
Profa. Dra. Maria Marta Lobo de Araújo (Universidade do
Minho)
Profa. Dra. María Silvia Di Liscia (Universidad Nacional de
La Pampa – AR)
Profa. Dra. Maria Soledad Zárate (Universidad Alberto
Hurtado – Chile)
Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)
Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos
Aires).
Prof. Dr. Robson Laverdi (UEPG)
Prof^a. Dra. Tânia Salgado Pimenta (FIOCRUZ)
Prof^a. Dra. Tatiana Silva de Lima (UFPE)
Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)
Prof. Dr. Tiago Luis Gil (UNB)
Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)
Profa. Dra. Yonissa Marmitt Wadi (UNIOESTE)

Editora: Lorena Almeida Gill

Editores do Volume: Magda de Abreu Vicente
(FURG) | Caroline Braga Michel (FURG)

Editoração e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Imagem da capa: Aspecto de sala de aula do Colégio Agrícola
Visconde da Graça (1924) – acervo Profa. Dra. Magda de
Abreu Vicente

Pareceristas ad hoc:

Ariane dos Reis Duarte | André Luiz de Oliveira Fagundes |
Chéli Nunes Meira | Chris de Azevedo Ramil | Dione
Lihtnov | Estela Denise Schütz Brito | Estela Maris
Reinhardt Piedras | Fernando Cezar Ripe da Cruz | Filipi
Vieira Amorim | Itamaragiba Chaves Xavier | Jaqueline de
Gaspari Piotrowski | Jeane dos Santos Caldeira | Joseane
Cruz Monks | Lisiane Sias Manke | Lislaine Sirsi Cansi
| Lucas Grimaldi | Maria Augusta Martiarena | Paula Corrêa
Henning | Raquel Azambuja Santos | Rita de Cássia Grecco
dos Santos | Sabatha Catoia Dias | Wellington Freire
Machado | Valesca Brasil Costa

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 |
Fone/fax: (53)3227 8411
e-mail: editora@ufpel.edu.br

Edição: 2023/1

ISSN – 2596-2876

Indexada pelas bases de dados: Worldcat Online Computer
Library Center | Latindex | Livre: Revistas de Livre Acesso
| International Standard Serial Number | Worldcat |
Wizdom.ai | Zeitschriften Datenbank

UFPEL/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Pelotas/RS - CEP: 96010-770
Fone: (53) 3284 3208 - <http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>
e-mail: ndh.ufpel@gmail.com



Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
Simone Godinho Maisonave – CRB 10/1733
Biblioteca de Ciências Sociais – UFPel

H673 História em Revista [recurso eletrônico] : (Dossiê: Educação e História: Pensar a educação a partir de uma perspectiva histórica) / Núcleo de Documentação Histórica da UFPel – Profa. Beatriz Loner, v.28, n.2, jul. 2023. – Pelotas: UFPel/NDH, 2023 – 261 p. ; 12,2MB

Semestral

e-ISSN: 2596-2876

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/index>

1. História – Periódico 2. Educação 3. Memória

CDD: 907

Os textos contidos neste volume são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores. Salvo informação explícita em contrário, o(a)(s) autor(a) (es) respondem pelas informações textuais e imagéticas contidas no presente volume. O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada artigo é de inteira e exclusiva responsabilidade dos mesmos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO PRESENTATION <i>Magda de Abreu Vicente Caroline Braga Michel</i>	08
DOCÊNCIA FEMININA NO SÉCULO XIX: ENTRE CRÍTICAS, DENÚNCIAS, POLÊMICAS E REPRESÁLIAS FEMALE TEACHING IN THE 19TH CENTURY: CRITICISM, COMPLAINTS, POLEMICS AND REPRISALS <i>Eliane Peres</i>	15
A PRESENÇA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NA CIDADE DE PELOTAS: UM RELATO DE PESQUISA THE WOMEN PRESENCE IN AGRICULTURAL PROFESSIONAL EDUCATION AT PELOTAS CITY: A SEARCH REPORT <i>Fabiola Mattos Pereira Angelita Soares Ribeiro</i>	38
O IR E VIR DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CURSO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA THE COMING AND GOING OF BRAZILIAN EDUCATIONAL LEGISLATION IN THE COURSE OF THE HISTORY OF TEACHER TRAINING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION <i>Elisane Ortiz de Tunes Cristhianny Bento Barreiro</i>	56
BAÚ DE GUARDADOS: O ACERVO DOCUMENTAL DA PROFESSORA DE ARTE MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) KEPT IN A TRUNK: THE DOCUMENTAL COLLECTION OF ART TEACHER MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) COFRE DE GUARDIÃ: LA COLECCIÓN DOCUMENTAL DE LA MAESTRA DE ARTE MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) <i>Jailson Valentim dos Santos</i>	80
IMPLEMENTAÇÃO DO ESTÁGIO NAS ESCOLAS REAIS: CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DE UM DESAFIO ESTRUTURAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERNSHIP IMPLEMENTATION IN REAL SCHOOLS: A CONTRIBUTION TO THE HISTORY OF A STRUCTURAL CHALLENGE OF TEACHER TRAINING POLICIES <i>Valdeniza Maria Lopes da Barra</i>	96

- ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO: A IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880)**
 CHILDCARE IN MARANHÃO PROVINCE: THE BROTHERHOOD OF SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880)
Rosyane de Moraes Martins Dutra 115
- LAS CONSTRUCCIONES DE GÉNERO Y EMOCIONALIDAD EN LAS INFANCIAS A TRAVÉS DE LOS TEXTOS DE LECTURA ESCOLAR. URUGUAY 1900-1930**
 THE CONSTRUCTIONS OF GENDER AND EMOTIONALITY IN CHILDHOOD THROUGH SCHOOL READING TEXTS. URUGUAY 1900-1930
Silvana Espiga | Paola Dogliotti 128
- A DIMENSÃO CLASSIFICATÓRIA EM GRUPOS ESCOLARES CAMPO-GRANDENSES (1958-1969)**
 THE CLASSIFICATORY DIMENSION IN SCHOOL GROUPS FROM CAMPO GRANDE (1958-1969)
Helen Caroline Valdez Monteiro 153
- CADA AGORA CONTÉM MUITOS ANTES E DEPOIS, CADA AQUI CONTÉM MUITOS ALIS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA**
 EACH NOW CONTAINS MANY BEFORES AND AFTERS, EACH HERE CONTAINS MANY THERES: TEACHER'S AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES IN HISTORICAL PERSPECTIVE
Miriã Lúcia Luiz | Bruna Mozini Subtil | Brunna Terra Marcelino | Mariana Dall Orto dos Santos 175
- O SILÊNCIO DOS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE A QUESTÃO RACIAL**
 THE SILENCE OF EDUCATIONAL HISTORY MANUALS ON THE RACIAL ISSUE
Joatan Nunes Machado Junior | Juliana Césarío Hamdan 200
- MEMÓRIAS DISCENTES SOBRE A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELOS DE UM PERCURSO FORMATIVO**
 STUDENT MEMORIES ABOUT SCHOOL SUPPLIES CULTURE AND TEACHER TRAINING: LINKS IN A TRAINING PATH
 RECUERDOS ESTUDIANTELES SOBRE LA CULTURA MATERIAL ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE: ENLACES DE UN TRAYECTO DE FORMACIÓN
Caroline Braga Michel | Alessandra Amaral | Magda de Abreu Vicente 214

**CADA AGORA CONTÉM MUITOS ANTES E DEPOIS, CADA AQUI CONTÉM MUITOS ALIS¹:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA**

**EACH NOW CONTAINS MANY BEFORES AND AFTERS, EACH HERE CONTAINS MANY THERES:
TEACHER'S AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES IN HISTORICAL PERSPECTIVE**

Miriã Lúcia Luiz²

Bruna Mozini Subtil³

Brunna Terra Marcelino⁴

Mariana Dall Orto dos Santos⁵

Resumo: Este artigo tematiza narrativas autobiográficas de quatro professoras em exercício na rede municipal de Mantenedópolis (ES), especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando dialogar com aspectos da cultura escolar inscritos nos processos históricos da educação brasileira. Analisando as trajetórias dessas professoras na História da Educação capixaba, em particular e, brasileira, de modo geral, as escolhas teórico-metodológicas permitiram pensar a educação a partir das experiências das próprias docentes, recorrendo ao resgate das suas memórias e em suas percepções enquanto sujeitos importantes no cenário educacional. Seus testemunhos de vivências e memórias no espaço escolar tornaram-se fontes para pensarmos aspectos da História da Educação capixaba e brasileira. A partir da abordagem da etnobiografia como possibilidade para a investigação com as histórias de vida de professores, apresentamos as narradoras e seus depoimentos em articulação com contextos locais, regionais e/ou globais da História da Educação.

Palavras-chave: História da Educação. Etnobiografia. Cultura Escolar.

Abstract: This article thematizes autobiographical narratives of four teachers acting in municipal education network de Mantenedópolis (ES), specifically, in the early years of Elementary School, searching to dialogue with aspects from school culture inserted in the historical processes of brazilian education. Analyzing these teachers' trajectories in History of *capixaba* education, in particular, and, brazilian, generally, these theoretical-methodological choices allow us to think about education from the experiences of teaching people, resorting to the rescue of their memories and in their perceptions while important subjects in the education scene. Their testimonies of living and memories at school space become sources for us to think about the aspects in History of brazilian and capixaba education. From the approach of ethnobiography as a way for investigation with the life stories of teachers, we present the narrators and their testimonials in articulation with local contexts, regional and/or global of History of Education.

Key-Words: History of Education. Ethnobiography. School Culture.

¹A frase do título é inspirada em um trecho do artigo de António Nóvoa: “Carta a um jovem historiador da educação”. **Historia y memoria de La Educación**, 1, 2015, p. 23-58.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. E-mail: miria.luiz@ufes.com.

³Licenciada em História pela UFES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: bruna_mozini@hotmail.com.

⁴Licenciada em História pela UFES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFES. E-mail: brunnatmm@gmail.com.

⁵Licenciada em História pela UFES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFES. E-mail: mariana.dallorto.santos@gmail.com.

Introdução

Os fios que tecem as histórias de vida não se entrelaçam por acaso, eles são permeados de sentidos, basta descobrir quais são (Regina Nascimento Souto, 2019).

O excerto mencionado é o título atribuído por Souto (2019) a um dos capítulos que compõem a obra *Narrativas de si: memórias de sujeitos em processos formativos*, organizada por Natal Lana Roque Fernandes e Patrícia Ribeiro Feitosa Lima. Nesse texto, Souto (2019) narra a sua trajetória pessoal e acadêmico-profissional inscrevendo-a no contexto sócio-educacional brasileiro. É nesse movimento investigativo, voltado para uma escrita baseada nas próprias experiências dos sujeitos, pela via do resgate das suas memórias sobre a escola e seus processos de profissionalização docente que buscamos identificar fios que possam conectar essas histórias, ilustrando percursos educacionais até agora desconhecidos ou simplesmente esquecidos pela historiografia educacional (MADEIRA; CABELEIRA, 2022).

Três das quatro professoras⁶ participantes desta investigação construíram suas experiências pessoais e profissionais em um cenário do interior do Espírito Santo, especificamente, em escolas do município de Mantenópolis, situado a noroeste do estado.⁷ Pelas características interioranas da região, encontramos, nas narrativas dessas educadoras, elementos da cultura escolar que, embora convergentes em muitos aspectos, singularizam-se por meio das “[...] diversas maneiras de como os sujeitos narram a vida, significando-a através das marcas formadoras e dos sentidos que lhe são atribuídos, quando elaboram e partilham suas histórias” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285).

As reflexões aqui ensejadas assumem um movimento multidimensional, pois partem das narrativas autobiográficas de quatro professoras em exercício na rede municipal de Mantenópolis, especificamente, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na função de pedagoga, buscando dialogar com aspectos da cultura escolar inscritos nos processos históricos da educação brasileira. É inegável a importância de, a partir de suas narrativas, percorrermos fios dos contextos educativos mais amplos, especificamente, no recorte temporal de vivências escolares, acadêmicas e profissionais das referidas educadoras (1970-2023). Assim, há nexos possíveis entre as vivências de cada educadora aqui focalizada e as permanências e discontinuidades na História da Educação, pois conforme assinala uma das nossas depoentes⁸:

⁶Uma das professoras iniciou os anos iniciais no município de Alto Rio Novo-ES e deu prosseguimento aos seus estudos em Diamantina-MG. Porém, após a conclusão do curso superior, iniciou o seu exercício docente nas escolas municipais de Mantenópolis-ES.

⁷Sobre o município, ver: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/mantenopolis/panorama>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

⁸Optamos por utilizar nomes fictícios para as participantes desta pesquisa, a fim de preservar suas identidades e seus relatos. Assim, escolhemos nomes de educadoras brasileiras que viveram em outros momentos históricos.

Eu posso fazer um paralelo entre a minha trajetória e a educação brasileira, assim, [...] eu caminhei até o ensino médio, dei uma parada, aí retomei muito tempo depois e vieram muitos desafios e eu penso que a minha trajetória tem a ver com a trajetória de educação brasileira, pois ela caminha com passos muito miúdos [...] (CECÍLIA MEIRELES⁹, 2023).

Assim, com o objetivo de inscrevermos trajetórias de professoras na História da Educação capixaba, em particular, e brasileira, de modo ampliado, entendemos que nossas opções teórico-metodológicas devem permitir-nos pensar a educação a partir das experiências das próprias participantes do estudo, recorrendo ao resgate das suas memórias. Nesse aspecto, a etnobiografia tem-se mostrado um caminho fértil para essa proposta, pois esse tipo de investigação “[...] tem-se avultado nas últimas décadas na área de Ciências Humanas e Sociais, em especial em Educação, quebrando preconceitos postos por colegas que comungam com uma racionalidade que entende a pesquisa autobiográfica como uma teoria e uma prática carentes de valor epistemológico” (ABRAHÃO, 2008, p. 9).

Contudo, essa abordagem, que coloca as “[...] narrativas na primeira pessoa constituem há quase um século fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 113). É imperativo destacar que, nos campos da historiografia e da antropologia, a *Nova História*¹⁰ e o trabalho pioneiro de Malinowski nos anos 1920, inaugurando uma nova forma de estudar as culturas, indicaram que “[...] a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram postos em causa, abrindo flanco para que a subjetividade passasse a se constituir também em objeto de investigação” (BUENO, 2002, p. 15).

Historicamente, esse movimento resulta de uma

[...] guinada biográfica nas Ciências Humanas e Sociais e, mais particularmente, no campo da Educação, tanto na tradição alemã (*Biographieforschung*), como na anglo-saxônica (*Biographical research*), em países de língua espanhola (*investigación biográfico-narrativa*), em países de língua francesa (*Recherche biographique*); em Portugal e no Brasil (Método (auto)biográfico ou Pesquisa (auto)biográfica) (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 113).

⁹Cecília Meireles (1901-1964) foi uma poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. Foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas. Cecília Meireles fez o curso primário na Escola Estácio de Sá. Em 1917 formou-se professora na Escola Normal do Rio de Janeiro. Estudou música e línguas. Passou a exercer o magistério em escolas oficiais do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/cecilia_meireles/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

¹⁰ “[...] surgida sob a influência da escola dos Annales – a revista que é fundada para encorajar as inovações a partir dos anos 1930 –, constitui um dos exemplos mais eloquentes da oposição aos métodos tradicionais de investigação e à concepção corrente da história, ou seja, a história fatural e dos grandes feitos. Seu desenvolvimento favorece, até, um rompimento com as tradicionais barreiras disciplinares – mas não com as fronteiras” (BUENO, 2002, p. 14).

Em termos metodológicos, baseamo-nos nos modos de operar adotados por Madeira e Cabeleira (2022), com o intuito de resgatarmos memórias de professoras por meio da utilização de entrevistas, de modo que estes testemunhos foram transmutados em fontes, com recursos da história oral,¹¹ considerando a profundidade da informação e as características deste arquivo vivo, registrando em áudio o discurso direto das educadoras, cujas memórias nos propusemos a resgatar.

Nesse movimento, o nosso itinerário narrativo considerou elementos relacionados ao tempo-espaço da escola, compreendendo o cotidiano, os deslocamentos, o espaço físico e as condições materiais da escola, o percurso de escolarização, enquanto alunas, acadêmicas e professoras, as representações sobre a docência, a educação, o ensino e a escola e, especialmente, sobre o ofício docente em escolas e classes multisseriadas rurais.

A construção desta escrita constitui-se em desdobramento do curso *História Local e Patrimônio Cultural: o município de Mantenópolis em foco* ofertado para professores das redes municipais e estaduais entre os meses de junho a novembro de 2021¹². Trata-se de uma ação que articulou ensino, pesquisa e extensão, envolvendo estudantes do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e membros do grupo de pesquisa *Memórias, narrativas e histórias das/nas escolas: diálogos na formação de professores*¹³ na organização e na oferta do curso. Contou, ainda, com a mediação de pedagogos da rede municipal de Mantenópolis para articulação das ações locais necessárias à realização do curso, como encontros de planejamento e socialização das propostas de atividades para os estudantes dos cursistas¹⁴.

Assim, a seleção das participantes da pesquisa considerou o nível de participação e a qualidade das atividades realizadas durante essa formação. Não obstante, é importante destacar que três das quatro professoras investigadas iniciaram sua trajetória profissional em classes ou escolas multisseriadas rurais. Por isso, singularidades do exercício docente no contexto rural incorporam o texto aqui produzido, tais como, as condições de locomoção; a proximidade (ou distanciamento) da comunidade face à cultura escolar; a relação dos ritmos da sociedade rural com as práticas escolares; as dificuldades inerentes ao trabalho do professor alfabetizador e dos anos iniciais; o lugar dessas professoras na profissão docente; a gestão cotidiana das práticas da sala de aula; as inovações e fragilidades didáticas e curriculares, dentre outros (MADEIRA; CABELEIRA, 2022).

¹¹“A história oral surgiu com o movimento da *École des Annales*, valorizando as fontes orais e o estudo dos excluídos da história. A expansão deu-se na virada dos anos 70 e no decorrer dos anos 80, quando se registraram grandes transformações nos diferentes campos da pesquisa histórica”; “[...] Nas ciências da educação, autores como Nóvoa e Finger (1988), Queiroz (1988), Demartini (1992), Lang (1995), Kramer (1996), Chené (1988), entre outros, consideram a autobiografia, a biografia, o depoimento oral, a história de vida, a história oral temática, o relato oral de vida e a narrativa de formação como partes constitutivas da abordagem biográfica, pois, ao se utilizarem de fontes orais, integram-se à história oral” (MORAES, 2004, p. 165-166).

¹²Trata-se do curso de extensão com registro no Sistema de Informações de Extensão da Ufes n.º 2557.

¹³ Projeto de pesquisa com registro n.º: 11073/2021 na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes.

¹⁴O curso previu atividades que os cursistas deveriam aplicar nas turmas em que atuavam, de modo a materializar em propostas didáticas os conhecimentos produzidos ao longo dos módulos do curso.

Nesse sentido, buscando percorrer os trilhos dessas travessias, seus passos, tropeços, recuos e conquistas - porque é disso que trata nossos processos de existência -, este texto inicia-se com uma abordagem sobre a historicidade da educação, buscando circunscrevê-la como uma produção histórica e problematiza os modos de operar metodologicamente a partir dos procedimentos da pesquisa histórica, tematizando fontes, sujeitos e objetos da história da educação. A partir da abordagem da etnobiografia como caminho possível para a investigação com as histórias de vida de professores, apresenta as narradoras e seus depoimentos em articulação com contextos locais, regionais ou globais da história da educação.

Para tanto, o artigo se constrói em três movimentos: a) contextualiza a história da educação, situando-a enquanto campo epistemológico e discutindo os pressupostos da pesquisa histórica em educação; b) caracteriza os sujeitos da pesquisa, o contexto sociocultural onde suas experiências pessoais e profissionais se realizaram; explicitando os contornos metodológicos do estudo e; c) apresenta os eixos analíticos da pesquisa, refletindo sobre as trajetórias de escolarização das docentes, a escolha pelo magistério e seus desdobramentos e, os desafios e potencialidades do ofício docente, em especial, em escolas multisseriadas rurais.

A História da Educação entre pressupostos, finalidades e intencionalidades

O ato de educar é intrínseco ao ser humano e acontece desde épocas remotas, uma vez que já na antiguidade clássica grega, notórios filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles refletiam sobre a questão. Já no Brasil, na época colonial, os padres jesuítas foram os primeiros e praticamente os únicos educadores durante mais de duzentos anos. Com o passar do tempo, em meio a uma trajetória de permanências e discontinuidades, de reformas e movimentos significativos, tornou-se urgente pensar e identificar historicamente os desafios das práticas educativas. Nesse sentido, a educação é um marco importante das ações de homens e mulheres nas diversas temporalidades e espaços, logo, é dotada de historicidade.

De acordo com Warde (1990), podemos compreender a educação como tema profícuo da História, pois a História da Educação Brasileira nasceu para “[...] ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da educação, mas pelo que oferece de justificativa para o presente” (WARDE, 1990, p. 9), para tudo pensar historicamente.

Não há como refletir sobre a educação do presente, suas possibilidades futuras e os processos de transformações sócio-histórico-culturais sem conhecer os vestígios¹⁵ anteriores, no entanto, esses aspectos do passado não trazem em si mesmos os seus significados. Só é possível compreendê-los mediante o saber histórico, com a sua contextualização e as perguntas adequadas, pois, as fontes só “falam” quando sabemos

¹⁵Para Bloch (2001), os vestígios são as marcas perceptíveis dos fatos humanos produzidos ao longo do tempo.

interrogá-las (BLOCH, 2001). E, nesse sentido, como nos alerta Ginzburg (2002),

[...] as fontes não são nem janelas escancaradas como acreditavam os positivistas, nem muros que obstruem a visão como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise de distorção específica de qualquer fonte implica um elemento construtivo [...] o conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

O trabalho com as fontes remete ao paradigma indiciário de Ginzburg (2007), devido a esses documentos indicarem pistas que representam um passado que nunca mais existirá, possuem rastros que, relacionados entre si, permitem ao historiador da educação compreender e elaborar uma leitura dos processos educacionais do passado. Entretanto, devemos ter cautela ao incorporarmos diversas fontes em nossas pesquisas para que não analisemos um determinado documento a partir do parâmetro de inteligibilidade de outro. Assim, percebemos a necessidade de se conhecer as diversas metodologias de leitura das fontes, pois, como Faria Filho e Vidal (2003, p. 39) advertem, “[...] há um clamor bastante generalizado sobre a necessidade de maior aprofundamento do debate sobre as formas, os fundamentos e os procedimentos referentes à apropriação e difusão das fontes [...] na área”.

A esse respeito, mesmo que tenhamos uma gama variada de fontes, não devemos aceitá-la como verdades absolutas, mas como indícios, visto que, com exposto por Le Goff (2013), suspeitar da autenticidade e da verdade histórica do documento representou um avanço paradigmático para a História, pois possibilitou uma reflexão crítica dos acontecimentos, resultando na diversificação e ampliação das fontes e objetos.

Os pensamentos de Bloch (2001), Ginzburg (2002, 2007) e Le Goff (2013) contribuem para que os historiadores interroguem diversas fontes disponíveis na pesquisa histórica, pois, diferentemente de décadas atrás em que elas só eram consideradas “verdadeiras” se fossem um conjunto de documentos - sobretudo, escritos - que tivesse sido produzido e acumulado por instituições oficiais, hoje as fontes são múltiplas, podendo ser, no campo educacional, os aspectos físicos das escolas, os livros didáticos, os cadernos dos estudantes, diários de classe, brincadeiras do recreio, relatos dos professores, enfim, tudo que faz parte do cotidiano escolar, pois, como salienta Bloch (2001), tudo que os seres humanos dizem ou escrevem, tudo que fabricam, tudo que tocam, podem informar sobre eles.

Tendo em mente que não é só do conhecimento pragmático que somos constituídos, compreendemos que aprendemos e ensinamos também pelo prazer de aprender e ensinar. É na dança, na música, na poesia, na História que nos humanizamos, que pensamos. Como nos alerta Bloch (2001), devemos evitar retirar da História sua parte de poesia, pois ela “[...] é uma ciência, mas uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza, mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas” (BLOCH, 2001, p. 19).

Para Bloch (2001), o ofício do historiador constitui-se em fonte de prazer na medida em que se compreende que a História não é a acumulação de acontecimentos

produzidos no passado, mas a ciência dos homens e mulheres no tempo, abarcando as complexidades do que é propriamente humano: nossas ações. Posto isso, concordamos com o autor que [...] o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (BLOCH, 2001, p. 54).

Nessa perspectiva, as trajetórias dos agentes diretos ou indiretos da educação - sejam eles professores, estudantes, coordenadores, funcionários da escola, etc. - também podem ser analisadas e interrogadas nas produções das pesquisas históricas, no entanto, como afirma Fonseca (2003), é comum nos depararmos com “[...] trabalhos que propõem a análise das práticas docentes, mas que negligenciam, quando não omitem por completo, os processos de construção dessas representações envolvendo diferentes sujeitos e diferentes referências culturais” (FONSECA, 2003, p. 58). Sendo assim, o historiador da educação também deve levar em consideração os sujeitos envolvidos nos processos educativos escolares, pois, são elementos fundamentais para se compreender os processos culturais que envolvem a educação em seus diferentes matizes.

Entender a História da Educação como um campo de pesquisa é concebê-la como um lugar de produção que traz consequências fundamentais no modo como se pratica e escreve a História. Não se trata meramente de trazer para hoje os debates e os dilemas de ontem, mas de analisar as diferenças e aproximações do presente com o passado e como fomos influenciados a pensar e falar sobre a educação. Para Nóvoa (1996),

[...] a ideia de que é preciso aprender a relativizar as teses e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, tem-se imposto como um elemento importante para os debates pedagógicos atuais. A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades, o que permite alargar o repertório dos professores, ao mesmo que lhes fornece uma visão da diversidade das instituições e lhes revela que a educação não é um destino, mas antes uma construção social (NÓVOA, 1996, p. 429-430).

Essa perspectiva da educação em Nóvoa (1996) dialoga intimamente com a ideia sobre o trabalho de um historiador para Bloch (2001), entendendo que o mesmo teria a responsabilidade de reunir, ler, avaliar a autenticidade e veracidade dos testemunhos históricos e, em seguida, operá-los. O autor ainda nos assegura que

[...] a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar (pura e simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar (mesmo a contragosto), mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (BLOCH, 2001, p. 78).

A pesquisa histórica nos possibilita uma renovação dos aspectos do passado, na medida em que impomos novos questionamentos, novos desafios, em busca de indícios, de sinais, de vestígios deixados nos mínimos detalhes que, muitas vezes, desvalorizamos. Ao

dispor de uma multiplicidade de fontes, por vezes também insuficientes e lacunares, o historiador da educação tece os fios da construção do conhecimento histórico a partir da sua investigação, selecionando, recortando e questionando as suas fontes. Até mesmo os espaços em branco dos documentos podem nos ajudar na leitura do passado ao nos aproximarmos do que Ginzburg (2002) denomina de *hors-texte*: o que está fora do texto também está dentro dele, logo, “[...] é preciso descobri-lo e fazê-lo falar” (GINZBURG, 2002, p. 42). Ginzburg ainda nos lembra que

[...] ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si (GINZBURG, 2002, p. 43).

Nesse direcionamento, o pensamento de Ginzburg (2002) é importante para o campo da História da Educação, na medida em que um pesquisador dessa área constantemente se depara com a escassez de fontes, a dificuldade de acesso e às condições precárias dos arquivos e acervos, no entanto, esses cenários não devem impossibilitar a sua investigação, pois, como assegura o autor

[...] de um modo mais geral, salientemos que a difusão de um fenômeno, quem sabe até documentado de maneira fragmentária, não pode ser assumida como um indício da sua importância histórica. Uma leitura aprofundada de um pequeno número de documentos [...] pode ser muito mais esclarecedora do que uma enorme quantidade de documentos repetitivos [...] (GINZBURG, 2007, p. 293).

Para ultrapassar as “zonas opacas”¹⁶ dos documentos sobre a educação, também se torna importante o diálogo entre diferentes áreas disciplinares e o conhecimento das diversas fontes, uma vez que quanto mais remoto for o período investigado, mais desafiador será a localização das fontes em sua integridade e a compreensão das práticas que preconizavam. É preciso pensar a educação de diversas formas, pois não há um tipo específico de fonte para cada problema de pesquisa histórica, pois poucas ciências são obrigadas a usar tantas ferramentas distintas, visto que “[...] os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros. É que o homem se situa na ponta extrema da natureza” (BLOCH, 2001, 81).

Compreender a História da Educação como um campo de produção é, portanto, entender não apenas a ciência em si, mas investigar as práticas de trabalho, objetivos científicos, o papel do historiador para a formação da criticidade e consciência da sociedade. Contudo, para isso, é preciso atuar e também se reconhecer enquanto intermediador das

¹⁶Utilizando-nos dos pensamentos de Ginzburg (2002), compreendemos as “zonas opacas” dos documentos como a sua escassez, suas lacunas, suas fendas e seus espaços em branco.

transformações sociais, pois,

[...] o mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. A História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa (NÓVOA, 1996, p. 417).

Assim, ao historiador da educação, resta identificar as tramas historicamente produzidas e vivenciadas pelas políticas educacionais, para que se possa elaborar práticas pedagógicas significativas para o presente, bem como para um tempo em prospecção, pois como pensado por Bloch (2001, p. 65), o passado e o presente se interpenetram e a “[...] incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”.

Nessa relação entre a História e a Educação, a História da Educação partilha o ofício da pesquisa e do ensino, fazendo com que o pesquisador dessa área assuma com seriedade a análise dos processos educativos, ainda mais significativos nos dias atuais, posto que a produção científica tem sido assolada por um processo de mercadorização da ciência (LUCHESE, 2017). Dessa forma, devemos

[...] pensar e intervir, atentos, tomando distância de posições neutras e ingênuas, colocado-nos no papel de intelectuais críticos que reconhecem no próprio campo de pesquisa/ensino, o da História da Educação, como espaço político e ideologicamente comprometido (LUCHESE, 2017, p. 120).

Posto isso, cabe à História da Educação a responsabilidade e o desafio de questionar o sistema educativo em seus diversos níveis e esferas, procurando analisar e compreender quais são as forças propulsoras que se recusam a romper com a abordagem da História como mera celebração memorialista e temem o desenvolvimento de processos educacionais mais críticos e reflexivos que recusam o conformismo do presente.

Entre contextos, sujeitos e os contornos da pesquisa

Esta seção se constrói a partir dos relatos de quatro docentes da educação básica do município de Mantenópolis, cuja seleção pautou-se nas experiências do curso de formação *Patrimônio Cultural e História Local: o município de Mantenópolis em foco*, pois, a partir desse movimento formativo, pudemos nos aproximar de narrativas de trajetórias de vida e de formação dos diferentes sujeitos que participaram do curso - professores, pedagogos e

estudantes de licenciatura.

O curso de formação foi ofertado para profissionais da educação do município de Mantenópolis, localizado ao norte do estado do Espírito Santo (ES), com uma extensão territorial de 321,418km² e 15.653 habitantes¹⁷. A região é predominantemente rural, e os costumes e práticas culturais relacionam-se intimamente com este espaço campesino, que tem como elementos comuns a familiaridade com que as pessoas se relacionam, práticas culinárias com base em frutas e leguminosas típicas da região e festas e celebrações predominantemente religiosas. A partir dos diálogos construídos durante o curso e com a realização das entrevistas, deparamo-nos com elementos de uma realidade singular que apontam características de uma História da Educação em espaço rural, nomeadamente em escolas e classes multisseriadas rurais.

Para que pudéssemos compreender como as professoras se percebem enquanto sujeitos importantes no processo histórico da educação, tornou-se necessário conhecê-las para além das questões norteadoras pensadas previamente para a elaboração dos seus memoriais. Como postulado por Bloch (2001), as fontes só “falam” quando fazemos perguntas coerentes, desse modo, também aplicamos um questionário via Internet, com questões abarcando dados biográficos, profissionais e desafios da docência em escolas multisseriadas e nas escolas urbanas.

A aplicação do questionário objetivou traçar o perfil das professoras, para tanto, optamos por dividi-lo em duas partes: 1^a) dados pessoais: data de nascimento, naturalidade, onde reside, ano em que iniciou a escolarização, se ou quando residiu na área rural e; 2^a) dados profissionais: instituição em que atua, quando começou o magistério/licenciatura, tempo de atuação em escolas multisseriadas, período de início na docência e há quanto tempo atua ou atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo um quarteto formado exclusivamente por mulheres, nossas entrevistadas informaram nascimento entre os anos de 1968 e 1979, indicando que viveram suas infâncias no período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), período marcado pela restrição de liberdade e repressão aos seus opositores ou a qualquer postura considerada pelo regime como subversiva. Assim, as primeiras vivências e aprendizagens dessas educadoras na escola tiveram lugar entre o final dos anos 1970 até meados da década de 1980 e todas passaram por essas experiências na região de Mantenópolis, marcadamente com características rurais, por isso, devemos levar em consideração o tempo e espaço específicos em que estavam inseridas, o contexto histórico e os impactos da ditadura na educação evidenciados em seus relatos, por meio da evocação de suas reminiscências.

Assim, para compreender os testemunhos das docentes, precisamos também conhecer mais detalhadamente este cenário da educação rural/do campo, espaço das primeiras experiências delas como docentes: todas atuaram entre um e dois anos e uma delas atua há 20 anos como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação. No

¹⁷ Informações disponíveis em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/mantenopolis.html>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

tocante às escolas situadas no campo, são historicamente presentes em nosso país e, especificamente, no Espírito Santo, e, nas últimas décadas, vêm sofrendo com o abandono e, em última instância, com o seu fechamento¹⁸.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2014, a rede pública estadual possui 115 escolas localizadas no perímetro rural, que corresponde a 23% das escolas de toda a rede. As configurações destas instituições são: 63 escolas Uni/pluridocentes de Ensino Fundamental; 3 Centros Estaduais de Educação Integral Rural; 9 escolas de Ensino Médio; 18 escolas de Ensino Fundamental e Médio e 22 escolas de Ensino Fundamental. Neste conjunto institucional, as ofertas são nas escolas localizadas em área de Assentamento e Acampamento da Reforma Agrária, escola quilombola; centros estaduais de Educação Integral Rural, escolas organizadas por meio da Pedagogia da Alternância e escolas organizadas por meio da multisseriação/multidades. Nestas últimas, lócus de trabalho das professoras, sujeitas deste estudo, há estudantes de diferentes idades e séries na mesma sala de aula, atendidos por uma única docente ou separadas em dois turnos. Nos dois casos, uma única docente é responsável pelos estudantes, ministrando conteúdo referente aos dois ou quatro anos iniciais da educação básica, além de serem responsáveis pelas atividades administrativas, de limpeza e alimentação da escola.

Em termos metodológicos, propusemos que as docentes construíssem, a partir de seis questões norteadoras, um memorial com foco em suas experiências educativas. Orientamos a expressarem, por meio oral ou da narrativa escrita, a partir da evocação das memórias, o modo como, historicamente, elas se inseriram nesse processo educativo e como se deu até o momento presente. A ideia foi narrar a própria história como sujeito e parte da História da Educação, não apenas no papel de docentes, mas resgatando memórias de quando eram estudantes, do caminho percorrido até a escolha da profissão e depois como perceberam os diálogos teóricos/práticos após ingressarem nas escolas como educadoras.

Para compreendermos de que maneira as narrativas das docentes dialogam com a História da Educação, dividimos as análises em três partes, de modo que cada eixo contemplasse duas perguntas respondidas por elas: 1) sobre as experiências nas séries/anos iniciais, Ensino Fundamental e Médio; 2) em seguida, abordamos o período de magistério ou ensino superior, assim como o momento em que se decidem pela profissão de educadoras; e 3) por fim, exploramos as memórias dos primeiros anos como professoras, abordando a relação teórico-prática da docência e os possíveis nexos entre sua trajetória escolar e os processos históricos da educação.

¹⁸Segundo estudo de Cardozo e Santos (2021), o Ipea aponta o estado do Espírito Santo no ranking dos 12 (doze) entes federados que mais promoveram o fechamento de unidades escolares no campo de maneira contundente e subsequente. Assim, com base no Censo Escolar de 2014, esses autores apontam que “[...] entre os anos de 2003 e 2015, foram fechadas no Espírito Santo, 897 unidades [de escolas situadas no campo], enquanto o Comeces levantou que entre 2016 e 2018, tiveram suas atividades encerradas 69 escolas” (CARDOZO, SANTOS, 2021, p. 104683-104684). Especificamente sobre as escolas multisseriadas, em 2012 havia 1336 instituições e, segundo o Censo Escolar de 2014, esse quantitativo passou para 63 (SEDU, 2023). Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>>. Acesso em 26 abr. 2023.

Punir para ensinar e a falta do brincar: as experiências das séries iniciais, Ensino Fundamental e Médio durante a Ditadura Civil-Militar

Neste movimento investigativo buscamos favorecer reflexões das docentes acerca de sua infância e, especialmente, sobre suas trajetórias de escolarização. Assim, indagamos sobre suas memórias mais significativas do começo de sua escolarização, fossem positivas ou até mesmo negativas sobre esse período, pois, como informado por uma delas, nem todas foram boas, mas todas fizeram - e fazem - parte da sua constituição humana e profissional.

Analisando as primeiras respostas, foi possível verificar que o papel do professor(a) foi memorável na vida dessas docentes, pois todas trouxeram aspectos positivos e negativos da sua infância em relação aos primeiros educadores que tiveram. De acordo com uma delas,

[...] os professores eram assíduos e seguros do conteúdo que eles ensinavam. Ficou bem na minha memória vários desses professores, principalmente uma professora de matemática [...] eu lembro até hoje como se eu tivesse vendo ela no quadro explicando a expressão numérica, acho que é por isso que eu aprendi bem matemática e gosto muito de matemática até hoje (HELENA POTIGUARA¹⁹, 2023).

Observamos, assim, que as professoras parecem ter consciência da importância do docente na vida dos estudantes, pois, como explicitado por uma delas, a escolha por seguir o magistério se deu a partir da admiração que teve pela sua professora do Ensino Fundamental. No entanto, nem todas as marcas desse período de escolarização foram positivas, uma vez que era “[...] um regime muito rígido de aprendizado, de ensinar a gente. Era através do castigo, através da repetição” (ANTONIETA DE BARROS²⁰, 2023).

Ao se referir ao período em que realizou o que corresponde hoje às séries iniciais, Helena Potiguara (2023) ressalta que: “[...] apesar do estudo no meu tempo de infância ser

¹⁹Maria Helena Gomes (1954), conhecida como Helena Potiguara, é uma educadora indígena de liderança reconhecida, na etnia Potiguara, por seu protagonismo educacional em que rompeu com o silenciamento de suas origens étnicas a partir dos trabalhos com as comunidades eclesiais de base da Igreja católica, protagonizando uma educação indígena diferenciada, o que lhe permitiu liderar mobilizações coletivas nas representações identitárias sobre os indígenas na cidade de Crateús (CE) (PEREIRA; SOUZA; FIALHO, 2021).

²⁰Antonieta de Barros (1901-1952) foi deputada estadual em Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940. Foi a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil, estando entre as três primeiras mulheres eleitas na história do país. Filha de ex-escravizada, Antonieta foi pioneira no combate à discriminação dos negros e das mulheres, sendo conhecida também por suas contribuições como jornalista e educadora. Foi autora do projeto que definiu o dia 15 de outubro como o Dia do Professor em Santa Catarina, data que só foi oficializada no calendário nacional em 1963. Disponível em: <www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/05/primeira-deputada-negra-do-brasil-e-reconhecida-como-heroina-da-patria>. Acesso em: 28 abr. 2023.

totalmente tradicional e rígido, a aprendizagem sempre acontecia e os educandos aprendiam o conteúdo de forma decorativa, eu não sei se era por respeito aos profissionais da educação ou por temor”. Podemos identificar nesse trecho uma associação entre o que a entrevistada entende como uma aprendizagem efetiva, por meio da memorização dos conteúdos, e um bom comportamento com o medo que esses discentes sentiam de seus professores.

Sobre a relação de ensino-aprendizagem, podemos inferir que a docente se refere a um ensino em que o estudante era colocado em segundo plano e, ao invés da aprendizagem em si, valorizava-se o saber do professor, já que “[...] para saber se um determinado conteúdo tinha sido alcançado, era preciso responder de maneira que o professor tinha ensinado, da mesma forma como ele tinha ensinado” (HELENA POTIGUARA, 2023). Ou seja, uma educação que não enxergava o discente como sujeito histórico e que não tinha como objetivo que o mesmo construísse um olhar crítico da sociedade ao seu redor, mas que reproduzisse o sistema vigente sem questioná-lo.

Os castigos educativos também são citados por todas as entrevistadas. Helena Potiguara (2023) relaciona essa prática ao aprendizado ao argumentar que “[...] era bem rígido mesmo e tinha muito castigo, então tinha que aprender mesmo, aí a pessoa morria de medo e enfiava a cara e estudava”. Porém, a narrativa de uma das docentes se destaca por ir além da associação entre a aprendizagem e o temor dos castigos. Narra-se o seguinte:

[...] teve uma vez que eles me colocaram de castigo. Eu levei esse trauma muito tempo da minha vida. Fui tirar esse trauma da minha cabeça depois que eu estava adulta já. Era um quarto escuro que tinha na escola. Era tão escuro... Eu acredito que nem era tão escuro assim, mas na minha imaginação, lá na minha época, era tão escuro, escuro que a gente aprontava qualquer coisa que fizesse na sala e eles colocavam a gente naquele quarto escuro.

E tinha uma época que falava da mulher de algodão. Eu carreguei esse medo, não medo da mulher de algodão, medo de escuro. Nossa! Uma vez eu fui fazer uma viagem, um túnel e quase morri asfixiada, né? Uma viagem de trem. E por causa dessa questão que eu tinha fobia de escuro, eu fui fazer o tratamento disso (ANTONIETA DE BARROS, 2023).

Com base nesse trecho, podemos averiguar a extensão dos danos dessas violências físicas, simbólicas e/ou psicológicas cometidas no ambiente escolar desse período, prejudicando mais do que o ato de aprender ao punir a criança que teve uma atitude considerada inadequada, e impactando em sua vida adulta.

As punições eram tão comuns que uma das entrevistadas manifesta que “[...] a professora era muito bacana, eu não me lembro de nenhum castigo físico na turma” (CECÍLIA MEIRELES, 2023). Ou seja, era tão difundida a prática dos castigos que se torna digno de elogios a professora das séries iniciais não aplicar essas práticas violentas fisicamente nela ou em seus colegas.

Trazer à tona as circunstâncias passadas faz com que haja uma mobilização desse

professor para o devir docente e demonstra que a aprendizagem é, na verdade, um projeto de si (PASSEGGI, 2008), pois como relatado por uma das professoras,

[...] no momento que eu agarrei essa possibilidade de ser professora, eu jurei para mim mesma que eu ia ser uma professora que eu queria fazer diferença, que eu queria fazer algo de bom na minha sala de aula, que eu não ia só cumprir horário. Eu queria ter significado na vida dos meus alunos, eu queria trabalhar o conteúdo de maneira diversificada [...] uma vez eu encontrei ex-alunos e coisas que eu nem sabia que eu tinha marcado aquela pessoa [...] de vez em quando eu encontro algum aluno que fala: ‘aprendi isso, isso e isso com você. As suas aulas eram assim, assim’ e é muito gratificante isso (ANTONIETA DE BARROS, 2023).

Nesse sentido, lembrar dessas situações, apesar de algumas traumáticas, pode ser possibilidade de transformação do modo de pensar e agir dentro e fora da sala de aula, pois é a partir dessas primeiras referências pedagógicas que os professores se projetam, assimilando ou repelindo essas ações.

As docentes cresceram e viveram em Mantenedópolis e arredores, dessa maneira, em seus testemunhos há marcas específicas destes lugares e do período em que estudaram e atuaram na região em que situam, por consequência, seus relatos na História da Educação e do ensino durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

Os relatos assemelham-se ao destacarem a rigidez e o tradicionalismo em sala de aula, na cópia de textos e na prática da “decoreba” dos conteúdos, aspectos que são tidos na historiografia, de acordo com Luiz (2015), como uma espécie de “consenso” sobre como o processo de ensino-aprendizagem era tratado durante o regime civil-militar, caracterizado pela ausência de questionamentos e crítica dos docentes e pela ideia de passividade.

Apesar de haver detalhes que se aproximam, devemos destacar a individualidade em cada narrativa, sua importância e complexidade em revelar as vivências e experiências individuais, mas também deve-se demonstrar que essas particularidades localizam as entrevistadas como sujeitos históricos que passaram pela formação escolar durante a Ditadura Civil-Militar, situando-as na História da Educação.

Além disso, para Germano (2011, p. 105), um aspecto das políticas educacionais que se desenvolveram nesse período histórico foi o de “[...] controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis [...]”. Característica que parece se presentificar nas narrativas das entrevistadas por meio dos castigos e, principalmente, da falta de autonomia do estudante em ter sua própria forma de expressão ao ser obrigado, para ser aprovado, a dar respostas exatamente iguais às do professor regente.

Já na segunda pergunta do memorial, questionamos sobre quais práticas cotidianas, brincadeiras, professores ou funcionários da escola são mais memoráveis no Ensino Fundamental e Médio. Ao partir dessa indagação, além dos aspectos negativos citados acima, mais elementos positivos foram sendo rememorados, dentre eles, as recreações que aconteciam fora do ambiente da sala de aula, a introdução ao esporte, o

momento do recreio, as aulas de artes em que os próprios estudantes confeccionavam seus materiais e, por fim, as aulas de Educação Física.

Essas interações possuem o denominador comum de serem atividades em que a criatividade é permitida, escapando das normas descritas como rígidas e em que já existe um caminho pronto que o discente deve seguir. Nessas memórias positivas, podemos enxergar momentos de fuga, em que os estudantes se sentiam livres para se expressar.

Chamou-nos a atenção a percepção de Antonieta de Barros sobre as brincadeiras, ao descrever os momentos memoráveis de recreação, das aulas de Educação Física e de suas brincadeiras favoritas, questiona e responde: “[...] por que essa lembrança é legal? Porque a gente não tinha muito essa questão de brincar, né? Em casa, a gente tinha os afazeres da gente”.

Com base nesse excerto, podemos perceber que em sua narrativa autobiográfica, a professora passa a revisitar as suas lembranças com um outro olhar, indagando a si mesma sobre o processo de sua infância, comparando o que ela considera como o “brincar” do tempo presente com as brincadeiras de seu passado ou com a maneira como ela gostaria que tivesse sido quando criança.

É nesse sentido que, revisitando suas memórias de estudante, uma das docentes se coloca na História da Educação, identificando mudanças que ocorreram com o passar do tempo, como, por exemplo:

[sobre as] práticas de professores, o ensino continuou da mesma forma que eu falo para você: nada de muita novidade, nada de muita metodologia. Era aquele ensino mais maçante, umas coisas assim que eu me lembro da memória aqui também que foi bacana quando começou a chegar os livros didáticos na escola, né? A gente gostava muito deste tipo de material. Ensino médio, eu já comecei a me identificar mais com a parte de didática, gostava das aulas práticas, gostava de ir. [...] Então, nessa época que eu já comecei a tomar gosto pelo magistério. (ANTONIETA DE BARROS, 2023)

Ao traçar a educação e a metodologia com a qual a entrevistada não se reconhece, caracterizada como “maçante”, a professora também começa a se lembrar dos momentos que representaram uma mudança para si enquanto discente: a chegada dos livros didáticos nas escolas. Assim, acaba por distinguir uma fase em que a educação não apresentou “nada de muita novidade” para uma etapa de transformações, mostrando também seu posicionamento sobre qual História da Educação a docente passa a se interessar.

Vocação ou falta de opção? A profissionalização no ensino médio e a influência do Magistério nas carreiras docentes

Neste tópico tematizamos a escolha das participantes da pesquisa de se tornarem educadoras, especificando algum momento ou pessoa importante na sua trajetória que tenha influenciado a tomar essa decisão. Em sequência, indagamos sobre suas principais

lembranças do período em que cursaram o magistério ou o ensino superior.

O tempo de escolarização e de formação como professoras acontece durante o regime ditatorial brasileiro. Assim, cabe destacar elementos das políticas educacionais que se constituíram na Ditadura Civil-Militar, tais como o “[...] estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização” (GERMANO, 2011, p. 105-106). É justamente nesse aspecto que podemos situar o Magistério que foi cursado por três das quatro docentes entrevistadas.

Em relação ao Magistério, as professoras narram que o mesmo foi decisivo para a escolha da profissão que iriam seguir. Das três educadoras, apenas uma afirmou que seguir carreira docente era sua vocação e seu sonho desde criança. As demais relataram que a opção se deu por uma falta de oportunidade e de opção, ressaltando que:

[...] e na época quem tinha magistério já podia atuar como professora, então era uma forma mais fácil de conseguir um trabalho, uma vez que nessas cidades que a gente mora, cidade pequena, o caminho mais fácil é ser professor, talvez isso justifique a quantidade de pessoas no magistério ou até mesmo fazendo pedagogia, porque é uma área que tem campo de trabalho (JOANNA PASSOS²¹, 2023).

Sobre o mesmo tema, outra educadora argumenta:

[...] então, [ser] professora eu nunca sonhei não. Depois, a realidade nua e crua foi batendo, né? E as opções que eu tinha, eu tive que escolher o que estava mais próximo, não tinha condições de sair para estudar, né? E o magistério era mais fácil a gente concluir por aqui. E eu também sou daquela época que a gente fazia o Normal e já poderia conseguir uma sala de aula para a gente trabalhar (ANTONIETA DE BARROS, 2023).

Ou seja, ambas descrevem a facilidade em conseguir emprego apenas com o curso profissionalizante e compreendendo o contexto de dificuldades financeiras em que viviam que acabaram influenciando, direta ou indiretamente, em suas escolhas profissionais.

No entanto, as três docentes que cursaram o Magistério narram que as experiências vividas de contato com o estudante, o planejamento, o material produzido e a

²¹Joanna Passos foi docente na localidade de Regência, da cidade de Cachoeiro de Santa Leopoldina, no Estado do Espírito Santo, sendo demitida, em 1909, sob acusação de “má conduta” e de incompetência no exercício da docência. Manifestou-se publicamente contra a sua demissão na imprensa, afirmando desconhecer os motivos que pudessem desqualificar sua moralidade e competência como professora, motivando a sua demissão. Inconformada com a sua demissão, em carta, publicada no Jornal Estado do Espírito Santo, intitulada “Ao Público”, revelou aspectos da precária situação de trabalho à qual os professores eram submetidos na época e denunciou a difamação como traço da violência moral utilizada como mecanismo de controle da docência (BEZERRA, 2019).

própria sala de aula serviram como estimulantes. Uma das perspectivas sobre a experimentação no ambiente escolar se refere a novas descobertas em relação à visão da educação:

[...] eu passei a vida toda achando que eu era “burra”, porque eu não passava direto. E eu despertei que eu era inteligente, que eu sabia dar aula no Magistério, porque lá, como nunca ninguém me ensinou matemática, eu nunca aprendi. Eu nunca tive a oportunidade de aprender a matemática e aí na minha cabeça quem era ruim de matemática era ruim em tudo.

E aí eu fui descobrir lá no magistério que, poxa, nós não somos seres únicos, nós temos habilidades diferentes, tem pessoas que se desenvolvem melhor na matemática, né? Nas ciências exatas, outros nas humanas, né? Outros nas ciências naturais, outros no esporte. Então eu fui ter noção disso lá no Magistério. Aí, graças a Deus, ninguém mais me segurou! (ANTONIETA DE BARROS, 2023).

Com base nisso, podemos inferir que, enquanto estudante em um ensino guiado pelos preceitos da Ditadura Civil-Militar, a educadora via uma necessidade de se encaixar em um padrão de inteligência. No entanto, o ato de dar aulas a libertou dessa visão que limitava sua ideia de futuro e da sua própria capacidade, principalmente quando ela reflete que, no Magistério, “[...] eu me descobri como pessoa de verdade, que eu tinha qualidade e que se eu quisesse, eu poderia dali para frente seguir minha vida” (ANTONIETA DE BARROS, 2023).

A partir de um novo olhar para o ensino, mais crítico e diverso, a professora se sentiu validada enquanto pessoa, abandonando as ideias incutidas em si durante a sua primeira escolarização, por exemplo, de que não deveria ser questionadora ou que deveria ser punida quando não cumprisse as expectativas da memorização acrítica do ensino do regime civil-militar.

Por fim, devemos enfatizar que Joanna Passos e Cecília Meireles, além do Magistério, realizaram o ensino superior em Pedagogia e trazem memórias significativas, especialmente, dos seus trabalhos de conclusão de curso. Ambos partem de uma perspectiva da História Local, estudando Mantenedópolis e são postos em posição de destaque como uma experiência positiva da graduação no sentido desta conexão com o local em que vivem.

Deixa ela, um dia ela cansa: As escolas multisseriadas, o início da profissionalização e a trajetória na educação

A partir da compreensão de indícios, pistas e rastros (GINZBURG, 2007) dos processos de escolarização dessas professoras e dos motivos que as fizeram inserir-se no campo da educação, focalizamos nos primeiros anos de sua profissionalização, buscando entender se existiram distanciamentos e/ou aproximações entre a teoria aprendida no ensino superior e a prática da escola.

Das experiências narradas pelas docentes, três delas se constituíram na zona rural por intermédio das escolas multisseriadas. Essa trajetória do começo de carreira em sala de aula se distingue bastante da testemunhada pela única docente que iniciou-se como educadora em um contexto de urbanização.

Para compreender os relatos das docentes precisamos, primeiramente, conhecer mais detalhes deste cenário da educação rural/do campo tão presente em nosso país e, especificamente, no Espírito Santo, que atualmente vem sofrendo uma redução, tendo cada vez menos escolas multisseriadas no estado.

Além disso, compartilhamos o entendimento de espaço rural de Souza, Pinho e Meireles (2012, p. 353), como

[...] categoria que emerge de um contexto sócio-histórico geográfico-cultural, extrapolando a concepção de um rural eminentemente agrário, atrasado, inferior ao urbano, voltado especificamente a atividades de agricultura ou agropecuária, imprimindo uma noção de rural contemporâneo que está associada às questões da natureza e de seus processos produtivos [...].

Assim, compreendemos o espaço rural, onde situam-se as escolas e classes multisseriadas nas quais essas professoras iniciaram o seu ofício docente, como um espaço de vida, de produção de existência individual e coletiva, ou seja, “lugar do acontecer da vida” (SOUZA; PINHO; MEIRELES, 2012, p. 353). É com os olhares direcionados para este cenário e, mais do que isso, para os modos como as educadoras narram suas experiências nesses espaços/tempos que os contornos desta investigação se desenham.

As escolas multisseriadas rurais nas quais as docentes estudaram e lecionaram no início da carreira caracterizavam-se, em sua maioria, por uma estrutura precária, falta de materiais adequados, além de serem marcadas pela unidocência, ou seja, um(a) professor(a) era responsável por toda parte administrativa e de manutenção da escola, desde a preparação da merenda, limpeza da escola, até a função que deveria ser sua principal preocupação: lecionar.

A narrativa de uma das entrevistadas refere-se justamente a essa característica de unidocência:

[...] ainda mais quando você está distante da sede e de onde é a secretaria de educação, você está na escola sozinha, você faz merenda, você limpa a escola e ensina as crianças. E eu cheguei a questionar se eu estava realmente no lugar certo porque eu tinha impressão de que eu não ia dar conta (CECÍLIA MEIRELES, 2023).

Dialogando com essa experiência, mas de forma ainda mais precarizada, Joanna Passos (2023) relata que:

[...] eu fui trabalhar numa escola da zona rural ali do distrito São José, próximo a São José e essa escola funcionava num chiqueiro, era literalmente um chiqueiro, um lado era uma tulha e a parede da tulha dividia com o chiqueiro e tinha porcos, não tinha piso no lugar que tinha porcos. [...] E também não tinha água encanada nessa escola, eram pouquíssimos alunos, mas ali dentro eu era professora, cozinheira, faxineira, enfim, eu tinha que fazer merenda, não tinha cozinha, o fogão ficava junto com a sala de aula, o dia que cozinhou alguma coisa na panela de pressão o barulho atrapalhava até a aula.

Ambas as professoras relatam que cumpriam múltiplas tarefas, lidando com questões burocráticas, necessidades básicas dos estudantes, falta de estrutura e, por fim, inseguranças relacionadas ao seu primeiro ano de docência. Essas são algumas das dificuldades encontradas pelos docentes e estudantes, além da falta de transporte até a escola, falta de materiais adequados para desenvolvimento das aulas, intensa rotatividade docente, salários mais baixos que na zona urbana e a sobrecarga de demandas que citamos anteriormente, contribuindo para um cenário desfavorável a essas escolas e a redução das mesmas em diversas regiões (REZENDE PINTO et al., 2006).

Ademais, encontramos pontos em comum entre as quatro entrevistadas, principalmente no que diz respeito à relação da teoria aprendida na universidade com a prática da sala de aula. Pode-se perceber que houve um consenso de que a teoria estaria quase que completamente desvinculada da prática, principalmente, no caso das professoras de escolas multisseriadas em que existiam recursos irrisórios, tendo apenas poucos momentos em que o arcabouço teórico aprendido no ensino superior as auxiliou. Uma delas narra que a experiência “[...] foi um choque, inclusive, a princípio eu cheguei a querer desistir, eu pensava ‘será se eu estou no caminho certo?’, porque a gente tem, na universidade, uma visão romantizada do que é a sala de aula” (CECÍLIA MEIRELES, 2023).

Entretanto, é o relato de uma das professoras, Antonieta de Barros (2023), que gostaríamos de sublinhar. Ao ser indagada sobre a temática, ela responde que

O que era legal [...] era estudar sobre os filósofos, né? Ver como é que eles viam o ensino, como é que eles entendiam e processavam a aprendizagem. [...] Só que era muito diferente da prática da gente, lá eles falavam uma coisa, como a gente deveria fazer e a prática era totalmente diferente (ANTONIETA DE BARROS, 2023).

Ao mesmo tempo em que ela distancia a teoria produzida pela academia da escola, logo em seguida a educadora reflete justamente sobre um dos momentos em que a teoria coincidia com a prática do ambiente escolar:

[...] mas a gente tinha alguma teoria que nos ajudava e aí eu me lembro lá na minha aula de ciências, eu dei aula de ciências a princípio, que eu ouvi uma frase um dia sobre o que eu levava de balde de água para a sala de aula, fazia algumas

experiências lá e eu me lembro um dia no corredor, eu entrando e vindo e [...] uma professora mais antiga na escola falava assim: “deixa ela! Daqui uns dias ela cansa de fazer isso”. E o pessoal: “mas cansar como? A aula fica muito melhor quando a gente faz experiência, né?”. Se o ar tinha peso, se ele tinha som, se ele tinha cheiro [naquele momento].

Então tudo isso eu levava a fazer dentro da sala de aula. Aí essa frase ficava na minha cabeça, “deixa ela! Um dia ela cansa” (ANTONIETA DE BARROS, 2023).

Nesses dois trechos podemos observar dois movimentos na narrativa: 1) o primeiro de negar a aproximação entre o aspecto teórico na prática do cotidiano da sala de aula; e 2) enquanto a segunda passagem demonstra a professora realizando experimentos com os discentes que envolvem a teoria da universidade, mas sendo extremamente desestimulada pelos seus pares.

No presente artigo, devemos enfatizar que compreendemos que teoria e prática não estão situadas em âmbitos distintos, mas que são complementares entre si. Por vezes, mesmo que sem a consciência de tal, os docentes mobilizam conhecimentos teóricos, no entanto, a crença de que a sua prática está desconectada dessa teoria nos revela, talvez, uma lacuna que pode ser entendida tanto no fator do saber acadêmico estar sendo desenvolvido e escrito em termos pouco acessíveis para os docentes que não estão mais em contato com o ensino superior, quanto pela precarização do trabalho do professor que lhe impossibilita manter-se em formação como gostaria.

Em suma, sobre o primeiro ano como profissionais da educação, todas as educadoras revelaram momentos de dificuldades em que duvidaram de suas práticas, além de inseguranças e o desejo de desistir da carreira docente em algum momento do processo, mas também revelaram que o contato com educadores mais experientes em sala de aula as estimulava:

[...] no início fiquei apavorada e eu tinha medo que os alunos não alcançassem resultado nenhum, sempre buscava ajuda com outros colegas professores experientes e eles sempre me incentivavam quando eu estava prestes a desistir, muitas vezes eu pensava em desistir, [mas] aí com poucos meses de trabalho vi uma transformação significativa e, no final do ano letivo, fiquei muito feliz pela grande aprendizagem que aconteceu com a minha turma (HELENA POTIGUARA, 2023).

Por fim, solicitamos às entrevistadas que refletissem sobre o momento presente, ao se perceberem como parte da História da Educação, como descreveriam a sua trajetória escolar. As respostas a essa pergunta trouxeram à tona diversas demandas da educação atualmente, seja na legislação, nos recursos destinados às instituições escolares, na valorização da figura do professor e da carreira docente, dentre outros. Ademais, trouxe narrativas de sucesso e gratificação pela experiência que tiveram em conjunto com os

estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse intuito, gostaríamos de destacar o relato de uma das educadoras que compara o ensino que teve com o processo educativo das crianças atualmente:

[...] olhando hoje a minha trajetória escolar, comparando ao que os meus filhos hoje têm ao de outras crianças, [...] a forma como que nós éramos tratados dentro da escola por alguns profissionais, uma forma muito bruta, muito severa, muito tradicional, isso se for comparar com hoje, a gente vê que nós vencemos, porque nós éramos mesmo otimistas ali, procurei a escola, procurei me formar, outros colegas de classe conseguiram formar, mas quantos outros não chegaram, talvez por falta de estímulo, por ter uma escola como um lugar apreensivo, lugar de apreensão. (JOANNA PASSOS, 2023).

Podemos perceber que a entrevistada se situa na educação característica da Ditadura Civil-Militar, entendida no trecho como um “lugar de apreensão”, em que existe um ensino tradicional, rígido, com o ato de aprender como parte de uma memorização e repetição de conteúdo, associada ao temor dos castigos físicos. Mas, ao mesmo tempo, ela se percebe como parte direta de uma educação transformada fruto de um outro contexto, assim, identificando as permanências e as discontinuidades entre o passado e o tempo presente, seja em sua atuação como docente ou na educação recebida por seus filhos.

Dito isso, podemos perceber como as quatro professoras, em suas autobiografias sobre suas trajetórias escolares, conectam, por meio das individualidades, as suas experiências com o contexto da História da Educação a todo tempo, ao se referir ao passado e situá-lo na historicidade do regime civil-militar ou ao indicar seu percurso como educadora, destacando continuidades e mudanças. Entendendo que

[...] hoje eu tenho um outro olhar para as crianças que eu recebo, vejo isso com outro olhar. Aquelas que têm maior dificuldade, eu tenho outro olhar sobre elas e, porque as coisas mudaram, as crianças têm outros comportamentos, então, a gente tem que mudar também as opiniões (JOANNA PASSOS, 2023).

É nesse sentido que pensar o percurso da educação de forma histórica nos permite problematizar os objetivos dessa ciência nos diferentes tempos e lugares, assim como, analisar o processo educativo pelo qual o ser humano elabora a si mesmo. Estudar a educação como uma parte da História é mostrá-la como uma construção social, pois significa atuar, investigar e impulsionar a potencialidade das pessoas enquanto seres sociais. Significa dar as condições de pensar, agir e tomar decisões sobre diversas demandas do presente, pois “[...] não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor” (BLOCH, 2001, p. 45).

Com isso, os fios da História da Educação presentes nas narrativas das entrevistadas mostram-se relevantes na medida em que “[...] não há mudança sem História -

o trabalho histórico é muito semelhante ao trabalho pedagógico. Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória” (NÓVOA, 2005, p. 11). Desse modo, não é possível pensarmos na educação do futuro e nos processos de transformações sociais sem conhecer os aspectos do passado, pois o educador precisa compreender as continuidades e rupturas presentes no âmbito do seu trabalho. Dito isso, a História da Educação propõe-se a fornecer os subsídios necessários para que o professor desenvolva o pensamento crítico-reflexivo sobre o seu ofício.

Por fim, valendo-nos dessa perspectiva de transformação da educação ao longo de sua história, podemos acreditar que colheremos frutos dessas mudanças na sociedade, pois, como Antonieta de Barros (2023) cita: “[...] utopia, sonhos. E diz que o professor é assim mesmo, né? Ele vai tendo esse saudosismo, vai tendo essa esperança, nós somos movidos de esperança, né?”.

Considerações finais

Neste artigo nos propusemos a um movimento de escuta e de visibilização de experiências de professoras atuantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Mantenópolis, sujeitos que a partir de suas memórias de vivências no espaço escolar, tornaram-se fontes para pensarmos aspectos da História da Educação capixaba e brasileira. Isso se deu a partir de seus testemunhos, materializados por meio da realização de entrevistas, cujo roteiro viabilizou refletirmos sobre pontos interessantes para se pensar como as memórias ali resgatadas, apesar de singulares, dialogam e convergem com elementos da cultura escolar local e nacionalmente.

Entender a História da Educação como um campo de pesquisa, como campo de produção amplia a memória e a experiência ao permitir ter como fontes os espaços escolares, diários de classe, livros didáticos, cadernos dos estudantes, relatos dos professores, vestígios dos processos educativos, dentre outros. O historiador da educação tece os fios da construção do conhecimento histórico na medida em que questiona, investiga e produz suas fontes. Entretanto, também nos deparamos com escassez delas nessa área, por isso, é preciso pensá-la de diversas formas, utilizando ferramentas distintas nesse processo, a fim de superar os desafios da escassez, dispersão e apagamentos. Além disso, devemos entender esse campo como espaço político, que questiona o sistema educativo, numa análise crítica e reflexiva do presente, das práticas atuais.

Ao realizar as entrevistas, identificamos relações entre essas narrativas à História da Educação, levando em consideração o espaço e tempo das memórias apresentadas. Destacamos então três aproximações: a) o período da Ditadura Civil-Militar como pano de fundo das experiências das docentes nas séries iniciais enquanto estudantes, marcado por um caráter tradicional, sentimento de medo e rigidez em seus processos de aprendizagem; b) sua formação no Magistério e o contexto de dificuldades que influenciaram suas escolhas profissionais e; c) as experiências profissionais nas escolas multisseriadas rurais, evidenciando situações precárias e uma dicotomia entre teoria e prática em sala de aula.

Desse modo, encontramos nas experiências e vivências das docentes nossas fontes, nos apoiando nas possibilidades que a etnobiografia proporciona ao colocar a subjetividade como fonte, mas também levando em consideração que tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos deve e comunica sobre eles (BLOCH, 2001).

Cecília Meireles (2023) afirma: “eu me vejo dentro da História da Educação como alguém que, como a própria educação, que tá lutando para sobreviver, para sobressair, teimosa para poder vencer. É assim que eu me percebo”. Assim, as professoras construíram memórias que se entrelaçam entre elas, como professoras em formação contínua e, com a História da Educação, reconhecendo em suas práticas, em suas experiências e vivências como estudantes e professoras, seus lugares nesse processo.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Prefácio. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente** [CIPA5]. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 9-14.
- BEZERRA, Ariadny. **Supremo escândalo: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no Espírito Santo no início do século XX**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CARDOZO, João Paulo de Faria; SANTOS, Júlio César Alves dos. Fechamento de escolas e do desenvolvimento no campo, no estado do Espírito Santo - Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.11, p. 104675-104685, nov. 2021.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. **História da educação no Brasil: a constituição do campo e sua configuração atual**. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 28-47, 2003.
- FERNANDES, Natal Lânia Roque; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa. **Narrativas de si: memórias de sujeitos em processos formativos**. Rio de Janeiro: Pod, 2019.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive, FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Cecília Meireles: poetisa brasileira**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/cecilia_meireles/>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**. História, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. Mantenópolis (ES). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/mantenopolis.html>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Espírito Santo. Mantenópolis. Panorama. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/mantenopolis/panorama>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

LE GOFF, Jacques. **Heróis e Maravilhas da Idade Média**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCHESE, Terciane Ângela. In(ter)venções: a História da Educação como campo disciplinar e de pesquisa. In: ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim. (Org.). **Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação**. Porto: CITCEM - HISTEDUP, 2017.

LUIZ, Miriã Lúcia. **Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História em tempos autoritários (1964-1985)**. 2015. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MADEIRA, Ana Isabel; CABELEIRA, Helena. **Histórias com vida & vidas com história**. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004.

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**. Lisboa, p. 417-434, 1996.

NÓVOA, António. Por que a história da educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. 2: Séc. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**. Sociedad Española de Historia de la Educación, 1, p. 23-58, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente [CIPA5]**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, 2016, p. 111-125.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Ana Carolina Braga de; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Helena Potiguara: biografia da educadora indígena (1954-2009). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1386-1403, jun. 2021.

PRIMEIRA deputada negra do Brasil é reconhecida como heroína da pátria. **Senado Notícias**. 05 de jan. de 2023. Sanções/ Vetos. Disponível em: <www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/05/primeira-deputada-negra-do-brasil-e-reconhecida-como-heroína-da-pátria>. Acesso em: 28 abr. 2023.

REZENDE PINTO et al. O desafio da educação do campo. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 13-46.

SEDU. **Educação do Campo**: educação do campo, indígena e quilombola. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>>. Acesso em: 26 abr. 2023

SOUTO, Regina Nascimento. Os fios que tecem as histórias de vida não se entrelaçam por acaso, eles são permeados de sentido, basta descobrir quais são. In: FERNANDES, Natal Lânia Roque; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa. **Narrativas de si**: memórias de sujeitos em processos formativos. Rio de Janeiro: Pod, 2019.p. 111-122.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; MEIRELES, Mariana Martins de. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018, p. 282-303.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; PINTO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2012.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.47, jul/set, p.3-11, 1990.